Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8270781
Centre d'intérêt: 570

Gagné, François, 1940-.

Comparaison de deux groupes de dix professeurs occupant chacun une extrémité de l'échelle de satisfaction globale (MAB) / François Gagné. -- [Montréal : PERPE, 1968?].
iv, 42 f. ; 28 cm.

En tête du titre: Projet PERPE : rapport partiel. Document: 1068-01.

Cote Dewey: 371.102'0287/G135c Cote LC: LB/1033

Descripteur(s): *Relations maître-élèves *Comportement de l'enseignant *Evaluation de l'enseignant *Evaluation par l'étudiant *Caractéristiques de l'enseignant *Satisfaction de l'étudiant *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *PERPE (Test)

Les objectifs poursuivis dans cette étude sont de deux ordres. D'abord, vérifier s'il existe un profil caractéristique des professeurs qui occupent chaque extrémité de l'échelle globale de satisfaction dans le test PERPE (Perceptions étudiantes de la relation professeur-étudiants) ou, en d'autres termes, si les "bons" professeurs (et les "mauvais") ont entre eux des points communs tels qu'on puisse en dégager un profil caractéristique. Ensuite, identifier les dimensions du questionnaire où les deux groupes de professeurs se distinguent plus particulièrement, cette identification devant permettre de construire l'image approximative du professeur "très satisfaisant".

Pour constituer les deux groupes de professeurs occupant les extrémités de l'échelle, on a choisi comme critère de sélection la MAB globale, c'est-à-dire la moyenne des écarts en valeurs absolues entre les réponses aux questions A et B des étudiants d'une classe donnée dans les 61 dimensions que mesure le test. Les questions A demandent de situer dans l'échelle le professeur tel qu'il est et les questions B demandent de le situer tel qu'il devrait être. Pour découvrir s'il existe à l'intérieur de chaque groupe un profil caractéristique commun à tous les professeurs qui le composent, on a utilisé les MA, c'est-à-dire les moyennes algébriques de réponses à chaque question A.

Il est intéressant de découvrir que l'insatisfaction exprimée n'apparaît être ni très élevée, ni généralisée à l'ensemble des dimensions mesurées par le test PERPE. L'analyse des données permet aussi de conclure à la présence d'un profil caractéristique pour les professeurs du groupe supérieur et à l'absence d'un tel profil pour ceux du groupe inférieur.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063

E D U Q 8270781

Document 1068 - 01

Projet PERPE

Rapport partiel

Comparaison de deux groupes de dix professeurs occupant chacun une extrémité de l'échelle de satisfaction globale (MAB)

François Gagné, D. Ph. (Psa.)
Coordonnateur de recherches pédagogiques
Collège de Maisonneuve

REMERCIEMENTS

J'aimerais souligner ici ma reconnaissance envers les organismes suivants et leurs représentants. Par leur appui moral et/ou financier, ils ont non seulement facilité, mais rendu possible la réalisation du projet PERTE.

- La Direction générale de l'enseignement collégial au Ministère de l'Education (DIGEC), et spécialement Monsieur Jean-Paul Desbiens du Service des programmes et examens.

- Les autorités administratives du Collège Ste-Croix.

- Les autorités administratives du Collège de Maisonneuve, et spécialement le Père Armand-M. Arsenault, directeur des Services pédagogiques.

- Le Service d'Informatique du Ministère de l'Education du Québec (SIMEQ), et spécialement Messieurs Jean Lemontagne, Ronald Ouillard et Marc-André Tremblay.

- L'Institut de recherches pédagogiques.

AVANT-PROPOS

Les informations qui suivent sur la structure du test PERPE sont destinées au lecteur qui ne connaît pas l'instrument. Elles lui faciliteront grandement la lecture du rapport de recherche.

Le test PERPE (Perceptions Etudiantes de la Relation Professeur-Etudiants) est un questionnaire à correction mécanographique utilisé pour l'évaluation des cours par les étudiants. Il est composé de 61 dimensions, chacune rejoignant un aspect différent de la situation-cours.

Chaque dimension est composée:

a) d'un titre en majuscules;

b) d'une description plus ou moins detaillée de la réalité que nous voulons mesurer;

c) d'une échelle d'évaluation en cinq points où chaque point est défini verbalement.

La transcription des 61 dimensions (n'incluant cependant pas les trois points centraux de l'échelle d'évaluation) apparaît à l'appendice C du présent rapport. L'échelle d'évaluation de chaque dimension sert aux étudiants de point de référence pour répondre à deux questions: l'une demande de situer sur l'échelle d'évaluation le cours (ou le professeur) tel qu'il est; l'autre demande de le situer tel qu'il devrait être "pour que vous soyez satisfait(e)". Les réponses aux questions A et B sont numériques; elles correspondent au choix de l'un ou l'autre des cinq points de l'échelle d'évaluation.

Les principales compilations effectuées au niveau de chaque classe et de chaque dimension sont:

a) le calcul des "MA" et des "MB", c'est-à-dire des moyennes algébriques des réponses du groupe-classe à chaque question A (MA) et à chaque question B (MB);

b) le calcul des "MAB" et des "MAL", c'est-à-dire des moyennes

des différences en valeurs absolues (MAB) et en valeurs algébriques (MAL) entre chaque couple de questions A et B pour le groupe-classe.

Précisons en quelques mots l'intérêt de chacune de ces quatre séries de compilations.

Les MA de chaque dimension permettent au professeur d'une classe donnée de connaître de façon détaillée les perceptions qu'ont les étudiants de son cours, au plan du contenu présenté et de la pédagogie utilisée, et de lui-même, en termes de ses attitudes et comportements personnels et interpersonnels.

Les MB de chaque dimension lui permettent par ailleurs de situer son cours tels que les étudiants aimeraient le percevoir de façon à se considérer "satisfaits".

Les MAB de chaque dimension constituent une mesure "brute" du degré de satisfaction (ou d'insatisfaction) du groupe-classe. Plus la valeur est élevée (donc plus grandes sont les différences numériques entre les réponses aux questions A et B de la dimension considérée), plus l'insatisfaction est forte.

Les MAL de chaque dimension constituent une mesure plus nuancée du degré de satisfaction, puisque, en utilisant des valeurs algébriques, elles annulent les perceptions contradictoires à l'intérieur du groupe-classe. Deux perceptions sont dites "contradictoires" lorsque les deux mesures d'insatisfaction (différences entre les réponses aux questions A et B) vont en sens opposé. Par exemple, seraient contradictoires les perceptions de deux étudiants d'un même groupe-classe, dont l'un jugerait la discipline trop rigoureuse (A=2 et B=4, par exemple) et l'autre jugerait la discipline trop lâche (A=4 et B=2, par exemple). En plus de fournir une mesure plus nuancée, les MAL ont l'avantage d'indiquer par leur signe algébrique le sens (par rapport à l'échelle d'évaluation) de l'insatisfaction exprimée.

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS

OBJECTIFS 1

METHODOLOGIE 1

A. Choix des classes 1

B. Recherche de profils caractéristiques 4

C. Comparaison des deux groupes, dimension par dimension . . 5

RESULTATS 5

A. Identification de profils caractéristiques 5

1. En regard du premier critère 6

2. En regard du second critère 7

B. Comparaison des deux groupes, dimension par dimension . . 9

1. Observations générales 9

2. Observations individuelles 12

CONCLUSIONS 21

A. Sur l'échantillonnage 21

B. Sur les profils 23

C. Sur les dimensions 24

Appendice A 26

Appendice B 30

Appendice C 36

OBJECTIFS

Les objectifs poursuivis dans cette étude sont de deux ordres.

1. Nous voulons d'abord vérifier s'il existe un profil caractéristique des professeurs qui occupent chaque extrémité de l'échelle globale de satisfaction. En termes concrets, la question posée devient: "Les "bons" (ou les "mauvais") professeurs ont-ils entre eux des points communs tels qu'il s'en dégagera un profil caractéristique ?".

2. Nous voulons aussi identifier les dimensions du questionnaire où les deux groupes de professeurs se distinguent plus particulièrement. Cette identification devrait conduire à construire l'image approximative du professeur "très satisfaisant".

METHODOLOGIE

A. Choix des classes.

Pour constituer nos deux groupes extrêmes, il fallait un critère de sélection. Nous avons choisi la MAB globale, c'est-à-dire la moyenne des 61 MAB au niveau de chaque classe. Rappelons brièvement que le sigle "MAB" désigne la moyenne des écarts (en valeurs absolues) entre les réponses aux questions A et B des étudiants d'une classe donnée. La question A demandait de situer le cours (ou le professeur) tel que perçu sur l'échelle d'évaluation, tandis que la question B demandait d'indiquer quel point de l'échelle il devrait occuper "pour que vous soyez satisfait". Ce critère nous semblait le plus intéressant, parce qu'il était appuyé sur la donnée statistique à la fois la plus générale et la plus intéressante, eu égard aux caractéristiques de notre instrument.

Tableau 1

Identification des classes choisies pour constituer
les deux groupes extrêmes.

Groupe Supérieur		Groupe Inférieur	
No. classe	MAB globale	No. classe	MAB globale
11	0.34	7	1.08
25	0.26	27	1.08
29	0.25	33	0.86
38	0.30	36	1.14
71	0.31	41	0.89
73	0.28	49	0.86
74	0.38	52	0.91
78	0.36	53	1.22
81	0.38	68	1.34
84	0.31	75	1.05
Moyenne :	0.317	Moyenne :	1.043

Après échelonnement des 88 MAB globales, nous avons choisi les dix valeurs les plus faibles, c'est-à-dire représentant un haut degré de satisfaction chez les étudiants, et les dix valeurs les plus élevées, correspondant à un degré élevé d'insatisfaction étudiante. Comme l'une des techniques prévues consistait à comparer les profils[1] des professeurs de ces 20 classes, nous avons éliminé de l'échantillon tiré l'un

[1] Un profil est la représentation graphique des MA (MB, MAB ou MAI) des 61 dimensions.

Tableau 2

Répartition des classes choisies entre les 3 secteurs

Secteur	Groupe Supérieur	Groupe Inférieur
1	7	6
2	2	3
3	1	1

des deux membres de tous les couples rencontrés. Nous entendons par "couple" l'évaluation d'un même professeur par deux groupes différents. Nous voulions par ce contrôle éliminer tout parallélisme exagéré entre les profils, causé par une variable autre que celle que nous voulions mesurer. Dans les cas de couples, nous éliminions celui des deux membres dont la valeur MAB était la moins extrême. Le tableau 1 présente pour chacun des deux groupes le numéro de la classe, la valeur MAB, de même que la moyenne respective des dix valeurs.

Même si nous avions décidé de ne pas contrôler d'autres variables que celles déjà mentionnées plus haut dans le choix des vingt classes, nous avons quand même tenu à comparer les caractéristiques sociologiques des classes qui composaient les deux groupes; nous voulions ainsi nous assurer de l'absence de biaisements majeurs. Le tableau 2 illustre la répartition des deux groupes de dix classes entre les trois secteurs de disciplines, soit les sciences pures (1), les sciences humaines (2), la philosophie et les lettres (3). Les deux répartitions sont à toutes fins pratiques similaires. Par ailleurs, 19 des 20 professeurs impliqués sont de sexe masculin.

Notons en terminant l'écart très net entre les moyennes des MAB de chacun des deux groupes. Sachant que la moyenne générale des 88 classes se situe à 0,62 et l'écart-type à 0,23 , il est ainsi de voir

que les moyennes des deux groupes se situent bien au-delà de la distance comprise entre +1 sigma et -1 sigma. Ceci confirme le caractère extrême des deux groupes sélectionnés.

B. Recherche de profils caractéristiques.

Les deux groupes étant déterminés, il nous fallait maintenant découvrir, à l'intérieur de chaque groupe, s'il existait un profil caractéristique, commun à l'ensemble des professeurs qui le composent. Notons immédiatement que la technique entrevue ne visait pas à préciser le contenu du profil en question, ni profil il y avait. Pour procéder à cette vérification, nous avons choisi d'opérer de la façon suivante.

1. Nous avons d'abord décidé d'utiliser comme base de nos calculs statistiques les MA, plutôt que toute autre donnée statistique (ÉT, MAS ou MAL). Rappelons que les MA peuvent être obtenus au niveau de chaque classe et de chaque dimension. Elles correspondent à la perception moyenne que le groupe-classe se fait de ce qu'est le cours ou le professeur sous tel aspect précis (dimension), plutôt que de ce qu'il devrait être. Dans la mesure où les dimensions évaluent des comportements et dans la mesure où les évaluations des étudiants sont tant soit peu objectives, un profil basé sur des MA correspond à ce qu'on pourrait appeler "l'image de la réalité".

2. La technique utilisée consistait à comparer le profil des MA de chacun des dix professeurs d'un groupe donné avec celui de chacun des autres professeurs. Notons au passage que la comparaison de deux profils s'effectue statistiquement par la comparaison des pentes des membres correspondants des deux profils et par le cumul des 60 différences de pentes ainsi calculées en valeurs absolues. Ce cumul donne un score que nous avons appelé "PPP", c'est-à-dire Pourcentage d'Ecart au Parallélisme. Nous avons effectué 45 comparaisons paires de profils pour chacun des deux groupes.

3. En guise de critère externe de comparaison, nous avons

tenu à effectuer des comparaisons de profils similaires entre les dix professeurs d'un groupe et les dix de l'autre. Ceci ajoutait un groupe additionnel de 100 comparaisons pairées.

C. Comparaison des deux groupes, dimension par dimension.

Pour réaliser cette troisième étape, nous avons d'abord calculé, au niveau de chaque groupe et pour chaque dimension, la moyenne et l'écart-type des MA. Puis, dimension par dimension, nous avons appliqué le test "t" de différence entre moyennes.

RESULTATS

A. Identification de profils caractéristiques.

Nous avons noté plus haut que chaque comparaison de deux profils, quels qu'ils soient, donnait lieu à un score unique, appelé "PEP". Lorsqu'ils sont calculés à partir des MA, les PEP peuvent varier théoriquement entre 0.00 et 400.00 . En pratique, cependant, les valeurs approximatives minimum et maximum sont 10.00 et 70.00 . L'interprétation des valeurs PEP doit être faite comme suit: plus la valeur PEP est petite, plus le parallélisme est étroit entre les deux profils comparés, et vice versa. En conséquence, si les comparaisons des profils des professeurs à l'intérieur de chacun des deux groupes donnent des PEP régulièrement peu élevés, nous pourrons conclure à l'existence d'un profil caractéristique pour chacun des deux groupes.

Mais comment déterminer si une moyenne de valeurs PEP est peu élevée ou assez élevée ? Nous avons choisi deux critères. Le premier sera la moyenne des 100 PEP obtenus par la comparaison inter-groupes des 20 professeurs. Selon nos hypothèses, s'il existe un profil caractéristique pour les professeurs du groupe supérieur et un autre pour ceux du groupe inférieur, il est peu probable que ces profils soient similaires; en conséquence, une comparaison inter-groupes des profils devrait donner

Tableau 3

Moyenne et écart-type des trois groupes de PEP

	Intra-groupes		Inter-groupes
	Supérieur	Inférieur	
Moyenne	38.937	52.293	54.231
Ecart-type	7.165	9.547	10.505
N	45	45	100

des valeurs PEP régulièrement très élevées. Nous verrons plus loin si tel est le cas. Le second critère que nous avons choisi est composé des moyennes des valeurs PEP, regroupées au terme de comparaisons pairées des profils entre les 88 classes. Dans un programme mécanographique précédent, après avoir calculé les 3,828 valeurs PEP, l'ordinateur les cumulait selon qu'ils provenaient d'une comparaison de cours: a) d'un même professeur; b) d'une même matière; c) d'un même secteur; d) de secteurs différents. Nous examinerons plus loin les moyennes ainsi obtenues, afin d'y comparer nos trois moyennes.

1. En regard du premier critère.

Le tableau 3 présente la moyenne et l'écart-type de la distribution des valeurs PEP calculées aux niveaux intra-groupe (groupe supérieur et inférieur) et inter-groupes. Les valeurs PEP elles-mêmes ont été placées dans trois tableaux qui constituent l'appendice A. Si nous évaluons nos deux moyennes de valeurs PEP à la lumière de notre premier critère, à savoir la moyenne des PEP des comparaisons inter-groupes (54.231), nous concluons immédiatement à l'existence d'un profil caractéristique chez les professeurs du groupe supérieur, mais non chez ceux du grou-

Tableau 4

Moyenne et écart-type des PEP cumulés
selon leur origine.

	même professeur	même matière	même secteur	inter-secteurs	moyenne générale
Moyenne	23.91	42.05	45.77	46.89	45.91
Ecart-type	6.93	9.99	10.10	9.69	10.14
N	. 37	393	907	2491	3828

pe inférieur. En effet, la moyenne nettement plus basse des PEP des professeurs du groupe supérieur par opposition à ceux de l'inter-groupes dénote un parallélisme plus étroit des profils du groupe supérieur. Cette différence de moyennes apparente est appuyée statistiquement par une valeur "t" de 7.51, significative bien au-delà du niveau .001 . Nous pouvons interpréter ce parallélisme intra-groupe plus étroit comme l'indice certain d'un profil caractéristique propre à l'ensemble des professeurs qui composent le groupe supérieur. Par ailleurs, il ne semble y avoir aucune différence entre les moyennes du groupe inférieur et de l'inter-groupes. Cette similitude apparente des deux moyennes est d'ailleurs confirmée statistiquement par une valeur "t" de 1.06, valeur non-significative au niveau .05 .

De façon générale, sur la base de notre premier critère, nous pouvons conclure à l'absence de tout profil caractéristique à l'intérieur du groupe inférieur, puisque leurs pourcentages d'écart au parallélisme sont aussi élevés que ceux obtenus en comparant les uns aux autres les professeurs des groupes supérieur et inférieur. D'autre part, un tel profil caractéristique semble exister au niveau du groupe supérieur.

2. En regard du second critère.

Le tableau 4 présente les moyennes et écart-types des 3,828 PEP, cumulés selon leur origine:

a) comparaison de deux profils d'un même professeur;

b) comparaison de profils de deux cours d'une même matière, mais non d'un même professeur;

c) comparaison de profils de deux cours d'un même secteur, mais non d'une même matière;

d) comparaison de profils de deux cours de secteurs différents.

Il est évident que nous ne pourrons présenter en annexe le tableau de 3,828 PEP à partir desquels le tableau 3 a été construit ! Il n'est pas non plus question pour nous d'analyser en détails les données présentées dans le tableau 4. Comme nous l'avons dit plus haut, ils ne doivent servir que de point de repère pour situer les moyennes présentées dans le tableau 3.

La comparaison des contenus des tableaux 3 et 4 nous apparaît confirmer les conclusions déjà énoncées à la lumière de notre premier critère. En effet, la moyenne du groupe supérieur se révèle nettement en-deçà de celle obtenue par la comparaison des professeurs d'une même matière; elle n'est en fait surpassée que par la moyenne issue de la comparaison de classes d'un même professeur. Par ailleurs, la moyenne du groupe inférieur apparaît nettement plus élevée que celle issue des comparaisons inter-secteurs dans le tableau 4.

En résumé, nous sommes amenés à formuler deux conclusions.

1) Le degré de parallélisme entre les profils des professeurs du groupe supérieur, indépendamment de leur secteur ou de leur matière, est plus grand que le parallélisme moyen correspondant de l'ensemble des couples de professeurs différents enseignant la même matière.

2) L'ensemble des couples de professeurs qui composent le groupe inter-secteurs ont des profils généralement moins divergents que les dix professeurs qui composent le groupe inférieur. Aussi étonnante que puisse paraître une telle observation, elle met en évidence le fait que des professeurs dont les étudiants se disent "très insatisfaits" peuvent susciter cette insatisfaction en adoptant des comportements très différents.

Tableau 5

Répartition des tests "t" significatifs
entre les quatre sections

Section	Nombre de dimensions	Valeurs signi-ficat. à .05	Valeurs signi-ficat. à .01	Somme des deux groupes
Contenu	13	2 (12)	5 (31)	7 (43)
Présentation	16	1 (08)	9 (69)	10 (77)
Interaction	12	0 (-)	6 (50)	6 (50)
Personnalité	20	1 (05)	14 (70)	15 (75)
Total	61	4 (06)	34 (56)	38 (62)

Note: les parenthèses isolent les pourcentages basés sur le nombre de dimensions dans la section.

B. Comparaison des deux groupes, dimension par dimension.

1. Observations générales.

Les résultats obtenus en appliquant la méthodologie décrite dans la section du même titre (page 5) apparaissent à l'appendice B. Le tableau qui compose cet appendice contient en effet au niveau de chaque dimension la moyenne et l'écart-type des dix HA, à la fois pour le groupe supérieur et pour le groupe inférieur. La colonne de droite donne la valeur "t" obtenue et le niveau de signification de chaque valeur. Notons que, lorsque les degrés de liberté sont respectivement de 18 (10 + 10 - 2) et 2 (nombre de groupes), les valeurs-critères sont respectivement 1.73 (niveau .05) et 2.55 (niveau .01). Comme nous connaissions pour la plupart de nos dimensions la direction de l'idéal, nous nous croyons justifiés d'avoir utilisé un critère unicaudal.

Avant de procéder à des observations au niveau de chaque dimension,

nous avons effectué certains regroupements de façon à pouvoir dégager quelques observations plus générales. Le tableau 5 illustre un regroupement possible. Il consiste à cumuler les valeurs "t" significatives pour chacune des quatre sections du test PERPE. Le tableau 5 présente donc pour chaque section le nombre et le pourcentage des valeurs "t" significatives pour les niveaux .05 et .01, de même que pour l'ensemble des deux catégories.

Peut-être faut-il rappeler le contenu de ces quatre sections? Au moment de l'élaboration de l'instrument, nous avons regroupé les 61 dimensions (bien empiriquement, il faut l'avouer!) en quatre sections qui nous semblaient représenter quatre aspects bien distincts de la situation-cours. Les quatre groupes de dimensions mesurent donc, respectivement, le contenu du cours (13 dimensions), la présentation de ce contenu (16 dimensions), l'interaction professeur-étudiants (12 dimensions), la personnalité du professeur (20 dimensions).

L'examen de ce tableau met en évidence le caractère nettement plus discriminatif de deux des quatres sections, soit "présentation du contenu" et "personnalité du professeur". En effet, plus de 75% des dimensions de ces deux sections se révèlent statistiquement significatives aux niveaux .05 et .01, contre moins de 50% des dimensions dans les deux autres sections. Il semblerait donc que la différence entre les professeurs "satisfaisants" et les professeurs "insatisfaisants" (aux yeux des élèves, bien entendu!) s'explique plus spécialement, d'une part par l'aspect pédagogique de l'activité du professeur et, d'autre part, par les caractéristiques de la personne. Par contre, les caractéristiques du contenu présenté de même que celles qui spécifient l'interaction en classe et hors classe entre le professeur et les étudiants ne semblent pas influencer aussi nettement que les deux autres le jugement global de satisfaction ou d'insatisfaction exprimé par les divers groupes d'étudiants.

Face aux résultats ci-dessus, une réserve s'impose. En effet, la prépondérance des deux sections mentionnées n'est pas indépendante de la validité des dimensions qui composent les deux autres sections du questionnaire PERPE. Il est possible en effet qu'une part de la différence discrimina-

Tableau 6

Comparaison des moyennes d'écarts-types entre
les groupes supérieur et inférieur

	Groupe supérieur	Groupe inférieur
Moyenne	0.397	0.589
Ecart-type	0.188	0.156

tive entre les deux couples de sections soit causée par des faiblesses psychométriques au niveau de certaines dimensions des sections 1 et 3. Toutefois, sans pouvoir le démontrer noir sur blanc, nous croyons que cette difficulté de mesure n'explique que partiellement les différences de valeur discriminative entre les quatre sections. En effet, des compilations antérieures sur le même matériel ont déjà mis en évidence le rôle prépondérant de ces deux groupes de dimensions, soit l'aspect pédagogique et la personnalité du professeur, dans la constitution de l'image globale de satisfaction exprimée par les étudiants.

Avant de passer aux observations individuelles, nous aimerions présenter les résultats de calculs effectués à partir des données de l'appendice B, résultats qui viennent appuyer les conclusions de la section précédente, c'est-à-dire, l'existence d'un profil caractéristique à l'intérieur du groupe supérieur et l'absence d'un tel profil au niveau du groupe inférieur. Nous avons en effet calculé la moyenne et l'écart-type des deux séries des 61 écarts-types précédemment calculés au niveau de chaque dimension. Les résultats de ce calcul apparaissent au tableau 6. Selon nos hypothèses, l'existence d'un profil caractéristique est démontrée par un parallélisme aussi étroit que possible entre les divers profils du groupe étudié. Or, l'obtention de

valeurs PEP peu élevées (impliquant un parallélisme étroit) est conditionnée par une distribution aussi homogène et dense que possible des points correspondants des profils comparés. En d'autres termes, plus petit sera l'écart-type de la distribution des MA d'une dimension donnée et des dimensions voisines, plus les pentes entre des points adjacents tendront vers le parallélisme.

Les observations ci-dessus nous ont conduit à formuler l'hypothèse opérationnelle suivante: si la conclusion formulée dans la section précédente est correcte, on devrait observer une différence très nette entre les deux séries d'écarts-types des diverses distributions de MA pour les 61 dimensions. En appliquant un test "t" aux données présentées dans le tableau 6, nous obtenons une valeur "t" de 6.40, qui s'avère significative bien au-delà du niveau .01 . Ce test statistique vient sanctionner la valeur significative de la différence entre les deux moyennes d'écarts-types. Bref, les écarts-types des 61 distributions de MA du groupe supérieur se révélant significativement plus petits que ceux du groupe inférieur, notre première conclusion s'en trouve d'autant confirmée.

2. Observations individuelles.

Afin d'examiner plus aisément les dimensions qui discriminent de façon statistiquement significative les groupes supérieur et inférieur, nous avons regroupé en un même tableau (tableau 7) les 38 dimensions significatives. Le tableau 7 présente donc, dans l'ordre décroissant des valeurs "t", les 38 dimensions en question, identifiées par leur titre et leur numéro d'ordre dans le questionnaire. Dans l'examen que nous ferons plus bas de ces dimensions discriminatives, nous suivrons l'ordre de numérotation des dimensions, qui correspond à leur regroupement selon les 4 sections mentionnées plus haut. Cette séquence devrait atténuer le caractère inévitablement discontinu de l'exposé que nous ferons.

Le contenu du tableau 7 ne permet pas à lui seul d'interpréter le sens et la direction des valeurs "t" significatives obtenues. Il faut, d'une part, retourner aux deux moyennes inscrites dans le tableau de l'appendice B, lesquelles nous indiquent à quel groupe correspond la moyenne la

Tableau 7

Classement des dimensions les plus significatives statistiquement (valeurs "t") avec identification par le titre

Dimensions	Valeur "t"	Titre
44	8.29	Degré d'empathie
47	8.15	Réducteur de tension
36	7.84	Climat interpersonnel
56	7.77	Présence d'esprit
19	7.58	Tonalité
55	6.79	Intellectuellement stimulant
24	6.75	Pouvoir clarificateur des exemples
53	6.60	Jugement nuancé
42	6.50	Humeur
21	6.01	Objectivité
45	5.66	Attitude valorisatrice
3	5.25	Structuration du contenu
20	5.03	Régularité
29	4.60	Qualité de la planification du travail
17	4.35	Vocabulaire
54	4.13	Degré de patience
51	4.11	Humour
4	4.05	Niveau d'abstraction

Tableau 7 (suite)

Dimensions	Valeur "t"	Titre
28	3.79	Planification du travail
46	3.75	Intérêt pour les individus
23	3.73	Fréquence des exemples
25	3.73	Fréquence des synthèses
38	3.67	Manifestations motrices malicieuses
49	3.67	Injustice
37	3.35	Manifestations verbales malicieuses
30	3.30	Fréquence des échanges durant les cours
39	3.28	Fréquence des échanges hors cours
59	3.05	Maintien en classe
52	3.01	Humilité
13	3.00	Parenté entre travaux et matière
16	2.98	Syntaxe
2	2.95	Quantité de matière par heure de cours
57	2.84	Manies et tics
32	2.67	Contrôle de la fréquence des échanges
	(niveau .05)	
18	2.63	Rythme ou débit
1	2.57	Quantité de matière durant le semestre
15	2.35	Mode de présentation du contenu
58	1.92	Propreté

plus élevée. Il faut surtout retourner aux échelles d'évaluation elles-mêmes, qui seules nous permettront d'identifier la signification qualitative des différences observées. Par exemple, pour la dimension 36, intitulée "climat interpersonnel", dans le tableau 7 nous obtenons une valeur "t" de 7.84, hautement significative. Un retour à l'appendice B nous apprend que les moyennes respectives des groupes supérieur et inférieur sont 4.71 et 2.93. Mais, seul un retour à l'échelle d'évaluation nous précisera ce qui était effectivement mesuré dans cette dimension. Or, sachant que les points extrêmes de la dimension 36 sont "climat très fréquemment tendu" (point 1) et "climat très rarement tendu" (point 5), nous pourrons enfin conclure que le groupe supérieur se distingue très nettement du groupe inférieur par le degré de tension moindre du climat interpersonnel à l'intérieur de la classe.

En raison de l'importance des échelles d'évaluation pour l'interprétation des résultats de cette section, nous avons cru bon placer dans l'appendice C une présentation abrégée du contenu du questionnaire PERPE. On trouvera donc dans cet appendice, et ce pour chaque dimension, le numéro d'ordre, le titre en majuscules, la description de la dimension et, enfin, le texte des points 1 et 5 de l'échelle d'évaluation. Le contenu des appendices B et C permet ainsi à tout lecteur de vérifier la valeur discriminative et le sens de la différence entre les moyennes pour n'importe quelle dimension.

Passons maintenant à l'interprétation des 38 valeurs qui discriminent nettement les professeurs du groupe supérieur de ceux du groupe inférieur. Comme nous l'avons déjà souligné plus haut, nous respecterons l'ordre de numérotation des dimensions plutôt que l'ordre décroissant des valeurs "t", utilisé dans le tableau 7.

Les professeurs du groupe supérieur, c'est-à-dire ceux dont les étudiants se disent le plus satisfaits:

- donnent plus de matière au cours du semestre (dim. 1);
- donnent plus de matière par heure de cours (dim. 2);
- présentent un contenu beaucoup mieux structuré (dim. 3);

- présentent un contenu plus concret qu'abstrait (dim. 4);
- donnent des travaux dont le lien avec la matière présentée est plus étroit (dim. 13);
- accordent, dans la présentation de leur contenu, une plus forte prépondérance à l'expression spontanée (improvisation à partir d'un schéma de cours préparé à l'avance) par opposition à la lecture de notes de cours écrites (dim. 15);
- s'expriment avec une meilleure correction syntactique (dim. 16);
- utilisent un vocabulaire plus riche (dim. 17);
- ont un débit (rythme d'expression verbale) plus rapide (dim. 18);
- manifestent une tonalité d'expression plus vivante (dim. 19);
- présentent leur matière avec plus de régularité, ne s'attardant pas indûment sur certaines parties du cours pour se voir ensuite forcés d'en escamoter d'autres (dim. 20);
- présentent les faits de façon plus objective, donc sans les déformer dans le but de confirmer des opinions personnelles (dim. 21);
- utilisent plus fréquemment des exemples pour illustrer leur exposé (dim. 23);
- choisissent des exemples plus fréquemment éclairants (dim. 24);
- font plus fréquemment des synthèses au terme des diverses parties de la matière (dim. 25);
- planifient plus fréquemment le travail de l'étudiant, c'est-à-dire donnent plus fréquemment des informations méthodologiques sur l'apprentissage de la matière ou sur la rédaction des travaux (dim. 28);
- lorsqu'ils planifient, et ce, indépendamment de la fréquence de cette planification, donnent un plus grand nombre de précisions méthodologiques (dim. 29);

- semblent faciliter les échanges (questions et réponses, discussions, etc...), puisque ceux-ci sont beaucoup plus fréquents durant les cours (dim. 30);
- contrôlent moins la fréquence des échanges en classe, c'est-à-dire le nombre de questions (dim. 32);
- semblent encourager la détente au sein du groupe, puisque le climat interpersonnel s'avère beaucoup plus rarement tendu à l'intérieur de la classe (dim. 36);
- sont plus rarement l'objet de manifestations verbales malicieuses (sens péjoratif) de la part de certains membres du groupe (dim. 37);
- sont beaucoup plus rarement l'objet de manifestations motrices malicieuses (mauvais tours, gribouillages au tableau, lancements d'avions en papier) de la part de certains membres du groupe (dim. 38);
- semblent encourager les échanges en dehors des cours, puisque ceux-ci s'avèrent beaucoup plus fréquents (dim. 39);
- sont d'humeur plus régulièrement joviale, donc moins variable (dim. 42);
- manifestent beaucoup plus d'empathie, en ce sens qu'ils saisissent beaucoup plus facilement le "pouls" du groupe (dim. 44);
- manifestent une attitude plus nettement valorisatrice du comportement de l'étudiant (dim. 45);
- montrent plus d'intérêt à connaître les individus qui composent leurs groupes (dim. 46);
- se montrent nettement plus habiles à réduire les tensions pouvant apparaître à l'intérieur du groupe (dim. 47);
- entretiennent face aux étudiants beaucoup moins d'opinions préconçues pouvant se traduire par une évaluation partiale du rendement (dim. 49);

- utilisent plus fréquemment l'humour dans le cadre de leurs cours (dim. 51);
- reconnaissent plus facilement leurs erreurs, tant au plan du contenu qu'au plan pédagogique (dim. 52);
- se révèlent plus souvent nuancés dans leurs jugements (dim. 53);
- manifestent plus de patience devant les difficultés de compréhension du groupe ou d'individus (dim. 54);
- se révèlent intellectuellement beaucoup plus stimulants (dim. 55);
- ont plus de présence d'esprit face à des situations qui exigent une prise de décision rapide (dim. 56);
- manifestent moins de manies et de tics (dim. 57);
- ont une apparence (propreté vestimentaire) plus régulièrement soignée (dim. 58);
- s'avèrent "plus parfaitement" corrects dans leur maintien en classe (dim. 59);

que les professeurs du groupe inférieur, c'est-à-dire ceux vis-à-vis desquels les étudiants ont exprimé beaucoup plus d'insatisfaction.

Il nous semble important d'examiner maintenant l'envers de la médaille, c'est-à-dire les dimensions dont les valeurs "t" se sont révélées statistiquement non-significatives. En effet, cet inventaire des dimensions non-discriminatives entre les groupes supérieur et inférieur nous semble tout aussi instructif quant aux perceptions qu'ont les étudiants de ce qui caractérise le professeur "satisfaisant" par opposition au professeur "non-satisfaisant". Conséquemment, nous avons construit le tableau 8, qui présente la liste des dimensions non-significatives dans l'ordre croissant des valeurs "t", avec identification de chaque dimension par son titre et son numéro d'ordre dans le questionnaire. Les observations qui suivent sont tirées

Tableau 8

Classement des dimensions non-significatives statistiquement (valeurs "t") avec identification par le titre

Dimensions	Valeur "t"	Titre
60	0.00	Mobilité en classe
26	0.15	Fréquence des digressions
43	0.21	Degré de dépendance face à l'attitude plus ou moins réceptive du groupe
5	0.53	Degré de dédoublement
40	0.58	Initiative des échanges hors cours
48	0.65	Degré de discipline
6	0.69	Fréquence des contrôles
7	0.76	Difficulté des contrôles
61	0.89	Ponctualité
14	0.90	Déduction ou induction
50	0.95	Préférences interpersonnelles
27	0.96	Matériel didactique
8	1.00	Degré de mémorisation dans les contrôles
9	1.06	Quantité de lectures obligatoires
34	1.10	Evaluation de la pertinence des questions
31	1.11	Initiative des échanges durant le cours
10	1.16	Parenté entre les lectures et la matière
33	1.38	Contrôle de la durée des échanges
35	1.45	Parenté entre les échanges et le contenu du cours
41	1.47	Nature des échanges hors cours
12	1.48	Quantité de travail (devoirs, laboratoires, travaux)
22	1.63	Degré de compromission
11	1.67	Difficulté des lectures

de l'analyse individuelle des 23 dimensions non-discriminatives. Nous les avons, comme précédemment, regroupées selon l'ordre de numérotation des dimensions à l'intérieur du questionnaire PERPE.

Tant dans un groupe que dans l'autre:

- le dédoublement, c'est-à-dire la compénétration des contenus et des points de vue entre les cours de matières différentes, est aussi rare (dim. 5);
- les contrôles et examens sont aussi rares (dim. 6);
- les contrôles et examens ne sont pas plus difficiles (dim. 7);
- les professeurs semblent accorder légèrement plus d'importance à la compréhension qu'à la mémorisation (dim. 8);
- les lectures obligatoires sont aussi peu nombreuses (dim. 9);
- le lien entre le contenu des lectures obligatoires et celui de la matière enseignée est tout aussi étroit (dim. 10);
- les lectures obligatoires sont également difficiles (dim. 11);
- la quantité de travail entre les cours (devoirs, laboratoires, travaux) est tout aussi réduite (dim. 12);
- une légère prépondérance est accordée à une approche plus déductive qu'inductive (dim. 14);
- les professeurs se compromettent aussi rarement c'est-à-dire affirment rarement leurs options (dim. 22);
- les professeurs ne font pas plus souvent de digressions (dim. 26);
- les professeurs utilisent tout aussi rarement du matériel didactique audio-visuel (dim. 27);
- les professeurs ont légèrement tendance à laisser aux étudiants l'initiative des échanges durant les cours (dim. 31); ceci vaut également pour les échanges en dehors des cours (dim. 40);

- les professeurs contrôlent tout aussi peu la durée de leurs réponses ou des discussions (dim. 33);
- les professeurs n'évaluent pas plus la pertinence des questions (dim. 34);
- le lien entre les échanges en classe et le contenu du cours est tout aussi étroit (dim. 35);
- les professeurs accordent plus d'importance au contenu scolaire qu'aux questions personnelles lors des échanges en dehors des cours (dim. 41);
- les professeurs semblent réagir de façon tout aussi ambivalente, c'est-à-dire en ne montrant pas plus de dépendance que d'indépendance, face à l'attitude plus ou moins réceptive du groupe étudiant (dim. 43);
- la discipline est plus ou moins rigoureuse (dim. 48);
- les professeurs manifestent peu de préférences interpersonnelles, conduisant de leur part à des contacts sélectifs avec certains individus ou groupes choisis (dim. 50);
- les professeurs ne manifestent pas plus de mobilité à l'intérieur de la classe (dim. 60);
- les professeurs se révèlent tout aussi ponctuels (dim. 61).

CONCLUSIONS

A. Sur l'échantillonnage.

1. Sachant que les MAB globales (moyennes, au niveau de chaque classe, des MAB des 61 dimensions) peuvent théoriquement varier entre 0.00 et 4.00, il est intéressant de noter que la moyenne générale des 88 MAB globales occu-

Tableau 9

Répartition entre les trois secteurs
des 88 classes de l'échantillon

Secteur	Nombre	Pourcentage
1. Sciences pures	39	44%
2. Sciences humaines	20	23%
3. Philo-lettres	29	33%

pe, à 0.62, un point beaucoup plus près du minimum de l'échelle théorique que de son maximum. De plus, la MAB globale la plus élevée, soit une valeur de 1.34, se trouve bien en deçà du point milieu de l'échelle en question. Bref, il peut être encourageant pour un groupe de professeurs de découvrir que l'insatisfaction exprimée par les quelque 2,500 étudiants qui les ont évalués n'apparaît être, ni très élevée, ni généralisée à l'ensemble des dimensions mesurées par le test PERPE.

2. Nous croyons utile de souligner le caractère non-représentatif de la répartition entre les trois secteurs des classes choisies pour cette étude. En effet, la distribution entre les trois secteurs des 88 classes de l'échantillon s'établit tel que décrit dans le tableau 9, soit 44% des classes en sciences pures, 23% en sciences humaines et 33% en "philo-lettres". Les pourcentages correspondants pour le groupe de 20 classes sont: 65% en sciences pures, 25% en sciences humaines et 10% en "philo-lettres". Comme le groupe supérieur et le groupe inférieur avaient des distributions à peu près identiques, nous pouvons conclure à une nette sur-représentation des classes de sciences pures aux deux extrémités de l'échelle des MAB globales, compensée par une sous-représentation des classes de "philo-lettres". Nous ne savons pas présentement comment interpréter ce phénomène. Il faudrait de toute façon s'assurer, avant de chercher plus loin une explication à ce phénomène,

qu'il n'est pas une caractéristique idiosyncratique de notre échantillon de 88 classes. Cette vérification pourrait être faite à la suite de nos prochaines expérimentations.

B. Sur les profils.

1. Au terme de comparaisons pairées entre les professeurs des groupes supérieur et inférieur d'une part (comparaisons intra-groupes), de même qu'entre les professeurs des deux groupes (comparaisons inter-groupes), nous avons conclu à la présence d'un profil caractéristique pour les professeurs du groupe supérieur et à l'absence d'un tel profil pour ceux du groupe inférieur. Rappelons que les profils mis en comparaison étaient ceux des MA, donc basés sur les réponses à la question A, qui demandait d'évaluer la "réalité" plutôt que "l'idéal". La présence d'un profil MA caractéristique des professeurs du groupe supérieur nous amène à conclure qu'il existe des comportements et des attitudes bien définis donnant lieu, au niveau des perceptions étudiantes, à des jugements de satisfaction. Notons, en terminant, que le regroupement des professeurs sur une base unique de satisfaction globale, donc indépendamment de la matière qu'ils enseignent, donne lieu à des profils plus étroitement apparentés qu'un regroupement de professeurs d'une même matière, mais qui ne tiendrait pas compte du degré de satisfaction exprimé par les étudiants-évaluateurs (cf. tableau 4).

2. L'absence d'un profil caractéristique pour les professeurs du groupe inférieur peut paraître à première vue contradictoire face au nombre par ailleurs imposant de dimensions qui discriminent significativement les deux groupes de professeurs. En effet, si le parallélisme peu élevé des profils MA du groupe inférieur s'explique en grande partie par la plus grande dispersion des valeurs au niveau de chaque dimension, comment expliquer par ailleurs les 38 valeurs "t" significatives, obtenues en comparant les 2 groupes au niveau de chaque dimension?

L'explication de ce phénomène tient selon nous à la non-généralisation à l'ensemble des dimensions qui composent le test PEFE de l'insatisfaction exprimée par les étudiants. En effet, nous avons souligné au tout dé-

but de la présente section que les MAB globales les plus élevées (insatisfaction maximum) se situaient en deçà du point milieu de l'échelle théorique. D'autre part, nous avons noté que les MAB de quelques dimensions pouvaient aisément dépasser dans certaines classes le point milieu de cette échelle (2.00). Ceci implique donc, dans les classes du groupe inférieur, que le niveau de l'insatisfaction varie grandement d'une dimension à l'autre, donc que l'insatisfaction des étudiants trouve à s'exprimer sur des points bien précis parmi les 61 dimensions présentées. Or, dans la mesure où les profils semblent très peu parallèles, encore moins que ceux de deux professeurs quelconques n'appartenant même pas à un même secteur, il faut conclure à une diversité qui correspond à des différences individuelles chez les professeurs concernés. Bref, s'il semble y avoir un modèle du professeur dit "satisfaisant", il semble y avoir autant de "patrons" qu'il y a de personnes dans le cas du professeur jugé "insatisfaisant".

C. Sur les dimensions.

1. A l'intérieur de la section réservée aux perceptions étudiantes sur le contenu du cours et sur les divers aspects du travail de l'étudiant, y compris l'évaluation de ce travail, seules les dimensions qui mesurent des caractéristiques de la matière présentée (dimensions 1, 2, 3 et 4) apparaissent discriminer nettement les deux groupes de professeurs. Par ailleurs, ceux-ci ont des moyennes à peu près équivalentes pour les dimensions qui mesurent le travail donné aux étudiants (dimensions 9, 10, 11 et 12) et celles qui mesurent les modalités d'évaluation du rendement académique de l'étudiant (dimensions 6, 7 et 8).

2. Dans la section du test qui regroupe les dimensions portant sur les composantes proprement pédagogiques de l'activité du professeur, la plupart des dimensions s'avèrent discriminatives (dimensions 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 28 et 29). D'autre part, celles qui ne le sont pas mesurent des aspects nettement accessoires et secondaires de cette activité pédagogique (dimensions 26 et 27).

3. Dans la troisième section du test PERPE, réservée aux relations interpersonnelles entre professeurs et étudiants, les dimensions discriminatives peuvent être regroupées sous deux thèmes: a) des dimensions qui mesurent la fréquence d'occurence de certains comportements interpersonnels (dimensions 30, 32 et 39); b) des dimensions qui mesurent des aspects différents du climat interpersonnel à l'intérieur du groupe (dimensions 36, 37 et 38). Dès qu'on passe de la fréquence à la forme des comportements interpersonnels, les dimensions impliquées ne discriminent plus les deux groupes de professeurs (dimensions 31, 33, 34, 35, 40 et 41). Il semble donc que les professeurs du groupe supérieur se distinguent de ceux du groupe inférieur pas tant par leur façon d'entrer en interaction avec les étudiants que par la fréquence de ces contacts interpersonnels.

4. Dans la dernière section du test PERPE, qui mesure des traits de caractère et des attitudes personnelles qui ont un impact sur l'enseignement donné par le professeur, il est plus ou moins utile de chercher à faire des distinctions entre dimensions discriminatives et non-discriminatives, puisque près de 80% de ces dimensions discriminent nettement les deux groupes de professeurs.

- - - - - - - - - - - - - - - - - -

Appendice A

Tableau 10

Comparaisons pairées des profils des
10 professeurs du groupe supérieur

	11	25	29	38	71	73	74	78	81	84
11		36.10	34.00	42.91	47.51	51.64	35.72	34.47	41.93	55.30
25			30.64	39.35	33.41	34.94	31.10	38.41	26.95	40.10
29				38.27	41.55	43.34	24.52	34.69	32.09	46.44
38					52.70	46.63	31.69	42.30	42.56	29.87
71						42.97	40.17	45.70	29.82	53.15
73							37.74	41.03	30.77	38.76
74								34.23	30.63	36.00
78									35.48	48.13
81										44.49
84										

Tableau 11

Comparaisons pairées des profils des
10 professeurs du groupe inférieur

	7	27	33	36	41	49	52	53	68	75
7		63.55	43.17	57.07	49.93	56.30	66.74	46.23	62.03	54.75
27			66.66	51.48	44.80	40.39	55.15	49.85	52.74	34.82
33				52.80	45.76	55.39	76.07	43.61	71.60	56.32
36					41.52	46.17	65.31	44.55	60.38	43.66
41						39.49	55.85	39.37	63.12	48.38
49							44.74	46.24	44.47	42.01
52								61.08	48.07	69.27
53									49.87	46.59
68										55.82
75										

Tableau 12

Comparaisons pairées des profils entre
les professeurs des deux groupes.

	11	25	29	38	71	73	74	78	81	84
7	54.51	54.59	58.01	54.88	64.96	63.59	59.89	58.84	58.58	61.93
27	47.68	50.52	48.90	61.25	55.75	52.76	51.08	42.41	47.83	66.20
33	50.58	53.58	55.84	46.15	59.15	54.06	49.28	52.79	54.19	51.60
36	51.76	52.20	54.86	56.79	55.81	53.54	50.06	50.21	55.93	53.02
41	40.24	32.40	35.66	49.57	33.47	39.36	32.74	38.93	29.49	46.50
49	48.93	40.35	51.43	57.90	42.00	45.13	48.91	41.72	39.16	55.69
52	61.59	60.99	61.97	76.06	46.12	62.73	64.83	57.62	51.08	78.13
53	47.41	55.07	52.43	58.32	53.74	62.53	50.23	44.46	53.26	66.85
68	72.94	68.40	72.90	85.89	66.93	70.66	73.40	63.80	62.03	84.34
75	51.70	50.20	45.52	50.03	62.35	50.56	47.80	41.49	52.75	58.82

Appendice B

Tableau 13

Moyenne et écart-type des dix MA pour chacun des deux groupes, y compris la valeur "t" obtenue au niveau de chaque dimension

Dimensions	Groupe supérieur		Groupe inférieur		"t"
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	+ significatif à .05 ++ significatif à .01
1	3.80	0.44	3.19	0.61	2.57 +
2	3.52	0.44	2.74	0.71	2.95 ++
3	4.34	0.28	2.87	0.84	5.25 ++
4	3.68	0.48	2.92	0.35	4.05 ++
5	3.03	0.38	3.15	0.60	0.53
6	2.74	0.65	2.52	0.77	0.69
7	3.28	0.32	3.41	0.44	0.76
8	3.16	0.92	3.52	0.68	1.00
9	1.84	0.82	2.27	0.99	1.06
10	4.15	0.71	3.72	0.93	1.16
11	2.91	0.58	3.29	0.43	1.67
12	2.83	0.50	2.42	0.72	1.48
13	4.29	0.37	3.70	0.50	3.00 ++
14	2.90	0.54	2.70	0.45	0.90
15	4.09	0.46	3.41	0.79	2.35 +
16	4.36	0.37	3.84	0.41	2.98 ++
17	3.90	0.34	3.23	0.35	4.35 ++
18	3.50	0.37	2.99	0.49	2.63 +
19	3.93	0.34	2.38	0.55	7.58 ++
20	4.06	0.23	3.04	0.60	5.03 ++
21	4.48	0.17	3.69	0.38	6.01 ++
22	2.64	0.35	2.35	0.44	1.63
23	4.19	0.25	3.50	0.43	3.73 ++

Tableau 13 (suite)

Dimensions	Groupe supérieur		Groupe inférieur		"t"
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	+ significatif à .05 ++ significatif à .01
24	4.32	0.24	3.08	0.53	6.75 ++
25	3.51	0.28	2.74	0.59	3.73 ++
26	3.76	0.49	3.72	0.72	0.15
27	2.19	0.83	1.87	0.65	0.96
28	3.19	0.45	2.47	0.40	3.79 ++
29	3.25	0.48	2.45	0.27	4.60 ++
30	3.81	0.42	3.13	0.50	3.30 ++
31	3.23	0.50	3.48	0.51	1.11
32	4.14	0.23	3.51	0.71	2.67 ++
33	3.28	0.32	2.92	0.76	1.38
34	3.00	0.37	3.27	0.68	1.10
35	4.17	0.36	3.92	0.41	1.45
36	4.71	0.16	2.93	0.70	7.84 ++
37	4.31	0.29	3.43	0.78	3.35 ++
38	4.68	0.18	3.92	0.63	3.67 ++
39	3.01	0.46	2.21	0.62	3.28 ++
40	3.65	0.63	3.79	0.43	0.58
41	2.32	0.67	1.86	0.73	1.47
42	4.65	0.15	3.30	0.64	6.50 ++
43	2.91	0.47	2.86	0.58	0.21
44	3.90	0.35	2.47	0.42	8.29 ++
45	3.79	0.16	2.97	0.43	5.66 ++
46	3.58	0.52	2.64	0.60	3.75 ++
47	4.03	0.19	2.36	0.62	8.15 ++
48	3.16	0.22	3.34	0.85	0.65
49	4.56	0.13	3.70	0.73	3.67 ++
50	4.08	0.42	3.89	0.47	0.95

Tableau 13 (suite)

Dimensions	Groupe supérieur		Groupe inférieur		"t"
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	+ significatif à .05 ++ significatif à .01
51	3.81	0.58	2.58	0.75	4.11 ++
52	4.11	0.21	3.35	0.77	3.01 ++
53	4.17	0.24	3.05	0.48	6.60 ++
54	4.46	0.16	3.56	0.67	4.13 ++
55	3.73	0.22	2.36	0.60	6.79 ++
56	3.96	0.25	2.61	0.49	7.77 ++
57	4.41	0.24	3.78	0.66	2.84 ++
58	4.70	0.32	4.35	0.48	1.92 +
59	4.66	0.35	4.19	0.36	3.05 ++
60	3.61	0.45	3.61	0.54	0.00
61	4.06	0.92	3.73	0.72	0.89

Appendice C

Questionnaire VSRPE

Epreuve expérimentale B (Avril 1968)

Description résumée des 61 dimensions.

1.- QUANTITE GLOBALE DE MATIERE: ceci comprend l'ensemble du matériel donné au cours d'un semestre (notes de cours, polycopies, lectures obligatoires).

1. QUANTITE TRES FAIBLE de matière 5. TRES GRANDE QUANTITE de matière

2.- QUANTITE DE MATIERE PAR HEURE DE COURS: il est question ici exclusivement de la quantité habituelle de notes de cours par période.

1. QUANTITE TRES FAIBLE de matière 5. TRES GRANDE QUANTITE de matière

3.- STRUCTURATION: degré d'enchaînement des sections, respect d'un plan de présentation, présence de fréquentes subdivisions.

1. contenu TRES PEU STRUCTURE 5. contenu TRES STRUCTURE

4.- NIVEAU D'ABSTRACTION: une présentation abstraite se traduit par l'importance accordée aux définitions, lois, corollaires et séquences d'arguments logiques; l'autre pôle consiste au contraire à se centrer sur le concret et la réalité, sur les applications pratiques, sur l'interprétation de situations courantes.

1. contenu TRES ABSTRAIT 5. contenu TRES CONCRET

5.- DEGRE DE DEDOUBLEMENT: compénétration des contenus et des points de vue avec d'autres cours au programme.

1. dédoublement FREQUENT 5. dédoublement NUL

6.- FREQUENCE DES CONTROLES: il s'agit ici d'évaluer la fréquence des contrôles et examens à subir, exception faite des examens intra-semestriels.

1. AUCUN contrôle 5. contrôles TRES FREQUENTS

7.- DIFFICULTE DES CONTROLES: l'évaluation doit porter sur le degré de difficulté moyen des questionnaires présentés par le professeur.

1. contrôles TRES FACILES 5. contrôles TRES DIFFICILES

8.- DEGRE DE MEMORISATION: certains contrôles n'exigent que la mémorisation des grandes lignes et des idées générales; d'autres demandent la mémorisation des moindres détails.

1. TRES NETTE prépondérance accordée à la mémorisation
5. TRES NETTE prépondérance accordée à la compréhension

9.- QUANTITE DE LECTURES OBLIGATOIRES: cette dimension permet d'évaluer la quantité des lectures considérées comme essentielles à la compréhension du cours, et conséquemment, comme matière à examen.

1. TRES PEU de lectures obligatoires
5. ENORMEMENT de lectures obligatoires

10.- PARENTE ENTRE LECTURES ET MATIERE: cette dimension veut évaluer la nature des liens entre le contenu des lectures obligatoires et la matière présentée aux cours.

1. liens TRES FAIBLES 5. liens TRES ETROITS

11.- DIFFICULTE DES LECTURES: vocabulaire plus ou moins technique, concepts enchevêtrés, langues étrangères, etc.

1. lectures TRES FACILES 5. lectures TRES DIFFICILES

12.- QUANTITE DE TRAVAIL: ceci inclut les devoirs, laboratoires et travaux (exception faite de l'étude).

1. TRES PEU de travail 5. ENORMEMENT de travail

13.- PARENTE ENTRE TRAVAUX ET MATIERE: cette dimension permet d'évaluer le lien existant entre le contenu des travaux proposés et la matière présentée aux cours.

1. lien TRES FAIBLE 5. lien TRES ETROIT

14.- DEDUCTION OU INDUCTION: dans l'approche inductive, le professeur part de situations concrètes et induit ensuite des lois générales; dans l'autre, il expose un système et redescend vers les applications.

1. TRES NETTE prépondérance accordée à l'approche déductive
5. TRES NETTE prépondérance accordée à l'approche inductive

15.- MODE DE PRESENTATION: cette dimension veut rejoindre la façon qu'a un professeur de livrer le contenu de son cours. Elle va de la simple lecture à l'expression spontanée.

1. TRES NETTE prépondérance accordée à la lecture
5. TRES NETTE prépondérance accordée à l'expression spontanée

16.- SYNTAXE: dans quelle mesure retrouve-t-on les caractéristiques suivantes: termes corrects, liaisons justes, absence d'anglicismes, phraséologie claire, etc...

1. syntaxe TRES INCORRECTE 5. syntaxe TRES CORRECTE

17.- VOCABULAIRE: dans quelle mesure le professeur utilise-t-il un vocabulaire varié, des termes choisis et expressifs, des images originales, etc....

1. vocabulaire TRES PAUVRE 5. vocabulaire TRES RICHE

18.- RYTHME: À l'un des extrêmes on retrouve le professeur lent, qui hésite, se reprend, choisit minutieusement tous ses mots; à l'autre, celui dont la rapidité le rend très difficile à suivre.

1. rythme TRES LENT 5. rythme TRES RAPIDE

19.- TONALITE: ses pôles extrêmes sont la monotonie et la vivacité.

1. TRES MONOTONE 5. TRES VIVANT

20.- REGULARITE: À l'un des extrêmes se situe le professeur qui s'attarde indûment sur certaines parties du cours et se voit forcé d'en escamoter d'autres pour reprendre le temps perdu; à l'autre extrême, se trouve le professeur qui livre une quantité régulière (considérable ou non) de matière d'un cours à l'autre.

1. TRES IRREGULIER 5. TRES REGULIER

21.- OBJECTIVITE: l'un des extrêmes décrit le professeur qui présente une information aussi objectivement que possible; l'autre décrit celui qui déforme les faits ou les choisit spécialement de façon à confirmer des opinions personnelles.

1. TRES PEU OBJECTIF 5. TRES OBJECTIF

22.- COMPROMISSION: l'un des pôles décrit la personne qui se limite à présenter des faits sans prendre position; l'autre décrit le professeur qui affirme ses options.

1. NE se compromet JAMAIS 5. se compromet TRES SOUVENT

23.- FREQUENCE DES EXEMPLES: il s'agit ici d'informations ou de faits utilisés pour clarifier, appuyer, illustrer une loi ou un concept.

1. exemples TRES RARES 5. exemples TRES FREQUENTS

24.- POUVOIR CLARIFICATEUR: cette dimension veut mesurer la qualité des exemples choisis, indépendamment de leur fréquence. Idéalement, les exemples devraient illuminer subitement des notions jusque là abstraites.

1. exemples TRES RAREMENT éclairants 5. exemples TRES FREQUEMMENT éclairants

25.- SYNTHESES: le terme "synthèse" signifie ici l'extraction des notions essentielles, l'établissement de liens avec d'autres sections, la reprise schématique d'une argumentation, etc....

1. synthèses ABSENTES 5. synthèses TRES FREQUENTES

26.- DIGRESSIONS: il s'agit ici de mesurer le nombre de digressions faites par le professeur dans la présentation de sa matière. Une digression est "une partie d'un discours étrangère au sujet que l'on traite" (Larousse).

1. digressions TRES FREQUENTES 5. digressions TRES RARES

27.- MATERIEL DIDACTIQUE: il s'agit ici d'évaluer la fréquence avec laquelle le professeur a recours à du matériel didactique audio-visuel (films, diapositives, cartes, enregistrements, etc...) pour illustrer la matière présentée.

1. utilisation NULLE 5. utilisation TRES FREQUENTE

28.- PLANIFICATION DU TRAVAIL: le terme planification signifie que le professeur fixe des échéances, découpe le contenu à apprendre en vue des contrôles, donne des informations méthodologiques sur les diverses étapes à franchir, sur le mode de présentation des travaux... On veut connaître par cette dimension le nombre de fois où le professeur intervient pour planifier le travail de l'étudiant, indépendamment de la qualité de cette planification (cf. dimension suivante).

1. planifie TRES RAREMENT 5. planifie TRES SOUVENT

29.- QUALITE DE LA PLANIFICATION: cette dimension veut évaluer avec quel degré de minutie le professeur planifie le travail de l'étudiant. A un extrême se situerait le professeur qui n'indique que le sujet et la date de remise; à l'autre, le professeur qui précise jusque dans les détails la méthodologie à suivre.

1. TRES PEU de précisions 5. ENORMEMENT de précisions

30.- ECHANGES DURANT LE COURS: il s'agit ici d'évaluer la fréquence des échanges durant les cours. On définit comme échanges toutes formes d'interaction entre professeur et étudiants, qu'il s'agisse de questions, de réponses ou de discussions.

1. échanges TRES RARES 5. échanges TRES FREQUENTS

31.- INITIATIVE DES ECHANGES: il s'agit ici d'évaluer qui, du professeur ou des élèves prend habituellement l'initiative des diverses formes d'interaction ou d'échange durant le cours.

1. TRES NETTE prépondérance du professeur
5. TRES NETTE prépondérance des étudiants

32.- CONTROLE DE LA FREQUENCE: il s'agit ici d'évaluer dans quelle mesure le professeur limite plus ou moins le nombre des questions ou la fréquence des discussions.

1. il limite CONSIDERABLEMENT 5. il limite TRES PEU

33.- CONTROLE DE LA DUREE: dans quelle mesure le professeur s'attarde-t-il à une discussion, ou au contraire, réduit-il une réponse à sa plus brève expression.

1. il contrôle BEAUCOUP la durée 5. il ne contrôle PAS DU TOUT la durée

34.- EVALUATION DES QUESTIONS: un pôle se caractériserait par des réponses indiscriminées à n'importe quelle question; à l'autre extrême, se situerait le professeur qui se fait habituellement juge de la pertinence et du sérieux des questions.

1. évalue TRES SOUVENT la pertinence des questions
5. évalue TRES RAREMENT la pertinence des questions

35.- PARENTE ENTRE ECHANGE ET CONTENU: cette dimension permet d'évaluer la proportion des interactions entre le professeur et les élèves qui ne sont pas de l'ordre des digressions.

1. interactions TRES RAREMENT apparentées au contenu
5. interactions PRESQUE TOUJOURS apparentées au contenu

36.- CLIMAT INTERPERSONNEL: ce terme correspond à la présence ou absence de tension et d'agressivité entre le professeur et les élèves.

1. climat TRES FREQUEMMENT tendu 5. climat TRES RAREMENT tendu

37.- MANIFESTATIONS VERBALES MALICIEUSES: cette dimension évalue la fréquence des questions qui n'ont d'autre but que de "coincer" le professeur ou d'exploiter certaines de ses tendances.

1. manifestations verbales malicieuses TRES FREQUENTES
5. manifestations verbales malicieuses ABSENTES

38.- MANIFESTATIONS MOTRICES MALICIEUSES: il s'agit ici de mesurer la fréquence des comportements ou gestes malicieux: mauvais tours, gribouillages au tableau, lancement d'avions en papier, etc....

1. manifestations motrices malicieuses TRES FREQUENTES
5. manifestations motrices malicieuses ABSENTES

39.- ECHANGES HORS COURS: il s'agit d'évaluer la fréquence des échanges entre professeur et étudiants en dehors des cours. On définit comme échanges toutes formes d'interaction, qu'il s'agisse de questions, de réponses ou de discussions.

1. échanges TRES RARES 5. échanges TRES FREQUENTS

40.- INITIATIVE DES ECHANGES: il s'agit ici d'évaluer qui, du professeur ou des élèves, prend habituellement l'initiative des diverses formes d'échanges en dehors des cours.

1. TRES NETTE prépondérance du professeur
5. TRES NETTE prépondérance des élèves

41.- NATURE DES ECHANGES: à un extrême, les échanges sont centrés sur le contenu du cours; à l'autre, ils prennent un caractère plus personnel (activités sportives ou sociales, discussions, etc...).

1. TRES NETTE prépondérance du contenu scolaire
5. TRES NETTE prépondérance accordée aux questions personnelles

42.- HUMEUR: ce terme doit être interprété dans le sens de "bonne humeur" ou "mauvaise humeur". Il s'agit ici d'évaluer l'état d'esprit habituel du professeur lorsqu'il donne son cours.

1. humeur HABITUELLEMENT MAUSSADE 5. humeur HABITUELLEMENT JOVIALE

43.- DEGRE DE DEPENDANCE FACE A L'ATTITUDE PLUS OU MOINS RECEPTIVE DU GROUPE: cette dimension permet d'évaluer dans quelle mesure la livraison du cours est influencée par l'atmosphère plus ou moins réceptive des élèves. A un extrême se situe le professeur totalement dépendant des indices de réceptivité; à l'autre, le professeur complètement indifférent à la présence ou à l'absence de ces indices.

1. TRES DEPENDANT 5. TRES INDEPENDANT

44.- DEGRE D'EMPATHIE: le terme "empathie" signifie que le professeur saisit vite les changements d'atmosphère durant le cours, les moments d'incompréhension; il a de la facilité à se mettre "dans la peau" des étudiants, à comprendre leur point de vue.

1. NE manifeste PAS DU TOUT d'empathie
5. manifeste ENORMEMENT d'empathie

45.- ATTITUDE VALORISATRICE: la présence de cette attitude valorisatrice se traduit par les comportements suivants: le professeur encourage les étudiants, les félicite de leur succès ou progrès, accepte les personnes telles qu'elles sont. A l'inverse, on ne la retrouve pas chez le professeur qui déprécie les étudiants, qui pointe et attaque ou ridiculise des personnes.

1. TRES DEVALORISATEUR 5. TRES VALORISATEUR

46.- INTERET POUR LES INDIVIDUS: cette dimension permet d'évaluer dans quelle mesure le professeur s'intéresse spontanément aux activités scolaires et parascolaires des étudiants, s'efforce de connaître leur nom, en somme, différencie les individus à l'intérieur du groupe.

1. PAS DU TOUT INTERESSE aux individus
5. TRES INTERESSE aux individus

47.- REDUCTEUR DE TENSION: le professeur trouve rapidement des moyens efficaces pour faire baisser toute forme de tension à l'intérieur du groupe, soit par un changement de sujet, soit par une remarque amusante, soit par un appui accordé à une ou quelques personnes.

1. TRES INHABILE à réduire les tensions
5. TRES HABILE à réduire les tensions

48.- DEGRE DE DISCIPLINE: sans commentaires!

1. discipline TRES RIGOUREUSE 5. discipline TRES LACHE

49.-INJUSTICE: présence d'opinions préconçues qui pourraient se traduire chez le professeur par une évaluation partiale du rendement de l'élève.

1. TRES NOMBREUSES opinions préconçues
5. AUCUNE opinion préconçue

50.- PREFERENCES INTERPERSONNELLES: contacts sélectifs de la part du professeur, c'est- à-dire dirigés vers certains individus ou groupes choisis, sans que cela entraîne cependant une évaluation partiale du rendement de l'étudiant.

1. TRES NOMBREUX contacts sélectifs
5. AUCUN contact sélectif

51.- HUMOUR: reparties amusantes, facéties, jeux de mots, etc....

1. AUCUN humour 5. humour TRES FREQUENT

52.- HUMILITE: facilité avec laquelle le professeur reconnaît ses faiblesses occasionnelles, tant au niveau de la présentation de la matière, qu'au niveau de la correction ou des gestes disciplinaires.

1. reconnaît TRES DIFFICILEMENT ses erreurs
5. reconnaît TRES FACILEMENT ses erreurs

53.- JUGEMENT NUANCE: professeur qui, à l'intérieur de son cours, sait introduire des nuances, peser le pour et le contre; il voit toujours les implications d'un problème, ne fait pas de généralisations hâtives ni ne tranche trop rapidement les questions.

1. TRES RAREMENT nuancé 5. TOUJOURS nuancé

54.- DEGRE DE PATIENCE: il s'agit ici d'évaluer dans quelle mesure le professeur reprend des explications à la demande et pour le bénéfice de quelques-uns.

1. TRES IMPATIENT 5. TRES PATIENT

55.- INTELLECTUELLEMENT STIMULANT: le professeur pousse l'étudiant à s'interroger, à réfléchir personnellement, à répondre lui-même aux questions qu'il pose, à faire des recherches personnelles.

1. PAS DU TOUT stimulant 5. TRES stimulant

56.- PRESENCE D'ESPRIT: aptitude à prendre en mains des situations difficiles à prendre rapidement les décisions qui s'imposent face à des problèmes soulevés par le groupe.

1. il se décide TRES LENTEMENT 5. il se décide TRES RAPIDEMENT

57.- MANIES ET TICS: expressions faciales, comportements moteurs (gestes), tics verbaux.

1. TRES NOMBREUX tics 5. AUCUN tic

58.- PROPRETE: propreté corporelle et vestimentaire.

1. apparence SOUVENT négligée 5. apparence JAMAIS négligée

59.- MAINTIEN: façon de se tenir, assis ou debout.

1. maintien NETTEMENT incorrect 5. maintien TOUJOURS correct.

60.- MOBILITE: fréquence et amplitude des déplacements à l'intérieur de la classe.

1. NE se déplace JAMAIS 5. se déplace TRES FREQUEMMENT

61.- PONCTUALITE: respect de l'heure fixée pour le début et la fin des cours.

1. RAREMENT ponctuel 5. TOUJOURS ponctuel